

Chiani, Laura; Ghe, Mónica Isabel; Taladriz, Cecilia

Sobre ogras y doncellos: Un análisis de las prácticas escolares en nivel inicial desde la perspectiva de género

10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias

9 al 13 de septiembre de 2013

CITA SUGERIDA:

*Chiani, L.; Ghe, M. I.; Taladriz, C. (2013) Sobre ogras y doncellos: Un análisis de las prácticas escolares en nivel inicial desde la perspectiva de género [en línea]. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3198/ev.3198.pdf*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de Educación Física

10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias

La Plata, 9 al 13 de septiembre de 2013

Título: “Sobre ograds y doncellos”: Un análisis de las prácticas escolares en nivel inicial desde la perspectiva de género.

Autores: Laura Chiani, Mónica Ghe, Cecilia Taladriz,

chianilaura@yahoo.com.ar

monigheroig@gmail.com

cecitala@yahoo.com.ar

Resumen:

En el presente trabajo intentamos reflejar y analizar situaciones escolares que se dan en el nivel inicial desde la perspectiva de género. Las observaciones realizadas y los registros obtenidos dan cuenta que los estereotipos de género están presentes en el aula y en los actos escolares de muy diversas maneras naturalizando acciones, discursos y prácticas que tienden más bien a reforzar las diferencias entre niñas y niños en vez de tender a contribuir a la igualdad y a la equidad.

Palabras claves: género, estereotipos, infancia.

Introducción:

Toda experiencia vivida va moldeando la manera de ser, de pensar y de actuar en cada individuo, por ello los centros infantiles de educación inicial que atienden a niños y niñas se convierten en instituciones fundamentales para la sociedad puesto que colaboran en la construcción de identidades críticas, activas, autónomas, solidarias y creativas, o por el contrario identidades pasivas e individualistas.

Cuando analizamos esta construcción desde la perspectiva de género observamos como este desarrollo queda sesgado por la imposición de modelos de masculinidad y feminidad. Estos se refuerzan promoviendo

diferenciadamente en niños y niñas actitudes, ideas, prácticas, discursos y significados que el modelo imperante atribuye como “propios de su sexo” e inhibiendo aquello que se atribuye al otro sexo. Cuando, a lo largo de la vida, los mensajes recibidos responden únicamente a las premisas del modelo hegemónico, el proceso de socialización de género se alimenta y se reconstruye, consolidando el sistema de género de nuestra sociedad.

Nivel inicial y género

El género es una construcción sociocultural, por la cual cada sociedad en un momento histórico determinado sobre el dato biológico del sexo, asigna roles, funciones, atributos, permisos y prohibiciones diferentes para varones y mujeres. Al mismo tiempo, al decir de Scoott *“es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y es una forma primaria de relaciones significantes de poder”*. (...) *Podría decirse que el género es el campo primario dentro del cual por medio del cual se articula el poder (...) Establecidos como conjunto objetivo de referencias, los conceptos de género estructuran la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la vida social.* (Scott, 1999: 37)

Tanto los roles de género como las relaciones de poder que el sistema de género prescribe, son naturalizados por las sociedades, al punto que las iniquidades que promueven son invisibilizadas. Sin embargo no por eso, dejan de tener consecuencias sobre las personas y sobre la sociedad toda.

La perspectiva de género nos puede ayudar a visualizar esas consecuencias y analizar sus causas, desde una mirada que problematice lo hegemónicamente aceptado y rompa con mitos que describen como natural e innato aquello que es socialmente construido.

La imagen que la escuela sobre la mujer y el hombre a través de los contenidos de la enseñanza, contribuye poderosamente a conformar su rol social, sus pautas diferenciales de comportamiento, el modelo con el que deben identificarse para ser “más mujer” o “más hombre” y les informa, a la vez, de la diferente valoración que nuestra sociedad hace de los individuos de cada sexo. Un ejemplo claro de discriminación en los contenidos de enseñanza, es el tratamiento de los *sucesos históricos* a través de las efemérides, que

generalmente, son los únicos temas relacionados con la historia que se tratan en el Jardín de Infantes.

A modo de ejemplo concreto de esta situación, durante la permanencia en una institución de este nivel, se pudo observar la realización de un acto en memoria del libertador San Martín¹. En el mismo, los roles principales de la representación teatral eran ocupados por niños, mientras que los papeles secundarios eran representados por niñas. Allí pudimos observar y a nadie parecía llamarle la atención el hecho de que en el papel de “*granaderos*” y “*marineros*” también ocuparan lugares varias nenas, mientras que ningún varón -en este caso y en ningún otro- representa “*nunca*” un rol femenino, ya que generalmente, si un varón (niño o adulto) se disfraza de mujer, es para representar algún papel cómico o ridículo, no para ocupar un papel femenino. Es imposible que veamos en actos escolares a niños bailando folklore, o tango vestido de mujer sin embargo no resulta llamativo ver a nenas actuando de varón, bailando o representando un personaje masculino.

En este ejemplo podemos resaltar la invisibilización de los roles femeninos, dándole validez a la conducta androcéntrica. Este enfoque ignora las cualidades de la mujer, ya que sólo se valora la fuerza y el dominio, los roles masculinos son los valorados y los femeninos empequeñecidos.

EN RELACION AL CURRÍCULUM... SOBRE OGROS Y DONCELLAS

El feminismo venía mostrando que las líneas de poder de la sociedad están estructuradas no solo por el capitalismo sino por el patriarcado, otorgando a los hombres en forma desproporcionada recursos materiales y simbólicos. Esta desigualdad se expresa en la educación y por ende en el currículum.

Da Silva (2001) al analizar la dinámica del género en educación señala que inicialmente en una primera fase se planteaban las cuestiones de *acceso*. Ciertas materias y disciplinas se consideraban naturalmente masculinas, mientras que otras eran naturalmente femeninas. El acceso diferencial de las mujeres a la educación se debía a creencias y actitudes arraigadas en la institución. El currículum reflejaba y reproducía los estereotipos sociales. En

¹ Observación realizada en el jardín de Infantes de Gestión Pública. Acto en conmemoración por la muerte del Gral. San Martín

una segunda fase, se desplaza el análisis del *acceso* hacia el *contenido al que se accede*. El acceso puede garantizar y volver a las mujeres iguales a los hombres, pero el mundo sigue siendo definido por los hombres.

“el curriculum es entre otras cosas un mecanismo de género: un mecanismo que al mismo tiempo, encarna y produce relaciones de género.”

(Da Silva, 2001: 111)

Al realizar consultas específicas a las docentes del Jardín de Infantes observado, todas ellas creían no poseer estereotipos de género, que sus actividades y planificaciones no generaban discriminación, que no existían diferencias entre niños y niñas en cuanto a su autonomía, su capacidad intelectual o su nivel de atención. Pero, conectándonos con el día a día dentro de la institución, pudimos visualizar que sus acciones como educadoras podrían condicionar la visión de los niños en función del género.

Esto está ampliamente ejemplificado cuando hablamos de la literatura, del lenguaje utilizado, de los espacios ocupados dentro y fuera de la sala por niños y niñas, como así también de los juegos y sectores propios del Nivel Inicial.

En las observaciones realizadas fue notorio que en la literatura utilizada (cuentos, poesías, rimas y canciones) se presentaban marcados estereotipos de género.

Los cuentos, las canciones y las poesías que escuchamos en el salón de clase, en su mayoría, llevaban una gran carga ideológica a favor de la reproducción de conductas sexistas. En algunos de ellos, no existía o era muy escasa la presencia femenina como el cuento "Yo soy yo", en la poesía "El payaso del viento", "El flautista de Hamelín", "Pinocho", "El gato con botas", "Los dos ratones"; en las canciones "Pedro comió pan", "Que todos los niños estén muy atentos", "El payaso se pinchó la nariz" etc..

En otras ocasiones a las mujeres se les mencionaba en situaciones de inferioridad social o subordinación: "Caperucita Roja", "La Bella Durmiente", "El conejo y la tortuga", entre otros. La literatura presentaba frases desvalorizantes con las cuales se evidencia la superioridad del sexo masculino y la inferioridad del sexo femenino.

A partir de lo expuesto podemos inferir que tanto el currículum explícito como el oculto están constantemente impregnados de sexismo; en comparación con la permanencia del sexismo visible en textos y materiales, el currículum oculto, al

ser menos tangible, visible y manifiesto, se vuelve aparentemente “efímero” o difícil de detectar.

Por otra parte pudimos comprobar los efectos que cobra el lenguaje, ya que el mismo es uno de los agentes de la socialización y de la transmisión de los estereotipos de género. El lenguaje, al igual que el género, es una construcción social que además de reflejar la desvalorización de lo femenino, contribuye a reforzarla.

Sin bien nos enseñaron que la lengua es neutra, la utilización del masculino como genérico, el no nombrar a las mujeres, la falta de referencia de éstas lleva a su inexistencia, a no ser, a la invisibilización.

Como ejemplo de esta situación de ambigüedad, podemos comentar según lo observado en una de las salas del Jardín de infantes como se produce una confusión por la manera de hablar de la maestra, y de dirigirse a sus alumnos/as.

Antes de tomar la merienda, los niños y las niñas se higienizan las manos en baños separados. La docente indica lo siguiente: *¡Todos los **nenes** a lavarse las manos!*” dos de las nenas se paran y van a buscar los elementos de higiene ante esta situación la docente les aclara que dijo todos “**los nenes**” y no todas “**las nenas**”. Además agrega: “_ *¿ustedes son **nenes** o **nenas**?*”

Momentos más tarde, durante la misma jornada, dice: “_ *¡Vamos **chicos**, a hacer el trencito!*”. Las mismas nenas permanecen sentadas, armando un rompecabezas... La maestra les pregunta si no escucharon su indicación...²

“Las normas de género no siempre están explícitamente expresadas; a menudo son transmitidas de manera implícita a través de los usos del lenguaje y de otros símbolos” (Conway, et al.1998: 167)

Esta situación resulta cotidiana y natural dentro de distintas salas y a partir de este ejemplo podemos ver cómo el lenguaje y la forma en que se enseña están empapados en la ideología androcéntrica y contribuyen activamente a la formación inconsciente de conductas en las niñas y los niños, conductas que influirán en toda su vida.

² Observación realizada en Jardín de infantes de Gestión Pública (sala de 5 años) de la ciudad de La Plata

En este Nivel Educativo “*el trencito*” es utilizado por las maestras para organizar a los niños/niñas en los traslados de salita en salita, al patio, al Sum o fuera de la Institución. En todas las oportunidades el mismo se conforma siempre igual: dos hileras una de nenas y otra de nenes.

En las primeras edades (2, 3 años) sucede que al invitar a los niños /niñas a armar el tren muchos se equivocan de hilera y se ubican en la que no les corresponde según su sexo. La maestra reestructura el tren diciendo...” ¿vos que sos? ¿Sos una nena o un nene? ¿Donde tenés que ponerte? . Si el niño no reacciona la maestra repregunta y finalmente lo toma del brazo ubicándolo correctamente.

Estos trenes y ordenamientos no sólo se dan en el nivel inicial sino que serán rutinas constitutivas de toda la escolaridad, ya que en todos los niveles educativos para entrar o salir de los salones se arman hileras de varones por un lado y de mujeres por otro.

Por otra parte en las formaciones escolares cuando las hileras de nenas sobrepasan a las de varones, las docentes exigen que las niñas complementen la de varones. Nunca se da al revés, es decir que los varones complementen a la de las nenas. O lo que sería más sencillo, conformar las hileras en forma mixta... Al parecer son simples ordenamientos pero expresan y dan cuenta que la ubicación de los cuerpos en el espacio responden a variables de género.

Como señala Kate Millet (1975) *la socialización generizada produce dos culturas y dos formas de sentir radicalmente diferentes. La socialización implica que cada género tiene que haber interiorizado las pautas necesarias para saber que tienen que pensar o hacer para satisfacer las expectativas de género.*

Otro aspecto dentro de la vida del Jardín de infantes es el análisis de los juegos desde la perspectiva de género, a tal efecto, como en el caso de los cuentos, los juegos cobran la misma dimensión con un marcado acento en lo masculino, cosa que pudimos detectar simplemente en los nombres de los mismos: “El verdulero”, “El patrón de la vereda”, “Lobo esta?”, “ El pato ñato”, “Quitarle la cola al zorro”, y la lista puede seguir interminablemente.

(...) la escuela y el grupo de pares constituyen, entre otros, las bases fundamentales de la reproducción de la desigualdad de los sexos, por lo que

deben ser precisamente aspectos esenciales a modificar si se quiere eliminar el sistema patriarcal (Cobo, 1995: 207)

Es notable ver como las docentes se “alarman” cuando la conducta de niños/niñas no corresponde al estereotipo esperado. Una sonrisa o un ligero gesto bastan en muchos casos para modificar los comportamientos. Por ejemplo cuando un niño se pinta los labios o se disfraza con polleras, un gesto de desaprobación puede ser determinante para entender que su conducta no es la adecuada. A medida que esto ocurre los niños y niñas van desarrollando sus propias construcciones mentales de lo que debe ser o hacer un niño o una niña y lo que no.

Ahora bien, los juegos según lo expresa Lucia Mantilla (1995) son esquemas socioculturales cargados de significación; Aquí el sujeto debe asumir de manera singular y subjetiva el papel propuesto por el juego – sea éste la mamá, el papá o el policía - estos juegos movilizan la representación de espacios y relaciones concretas y cruzadas por relaciones afectivas y proponen papeles o roles complementarios. Así, los juegos movilizan, convocan formas de percepción, relación y acción sobre la realidad muy distintas, pero estos modos de experiencia y significación son valorados socialmente de un modo diferente.

En las salas que observamos, los juegos conservan contenidos en relación al género, es decir, expresan simbólicamente la feminidad y la masculinidad y existe una clara diferenciación de los juegos para niños y juegos para niñas. El género es la variable sociocultural determinante en la elección de qué juego jugar y con quién jugarlo, regula pues, la práctica de los juegos previamente al hecho de ser jugados.

Así, los juegos convocan escenificaciones particulares que en el terreno de la organización social conforman los ámbitos de la feminidad y la masculinidad.

En relación al trabajo que realizan los niños en los denominados “sectores” como pueden ser: la “casita”, juegos tranquilos (rompecabezas, juegos con letras y números), algún espacio destinado al dibujo y pintura, sector de construcciones (juegos de apilar, encastrar, etc.). En el momento denominado de “*juego libre*”, estos espacios eran ocupados “*libremente*”, bajo la observación de la docente. Cada niña o niño podía *elegir* donde jugar, pero en el caso de ocurrir una disputa por algún elemento del sector, eran “*reubicados*”

por la docente; privilegiando siempre la permanencia de las niñas en los rincones de la casita y artístico, mientras los varones eran incitados a participar en actividades de los rincones de construcción o de juegos tranquilos

El sector de dramatizaciones, mal llamado “rincón de la casita”, se presenta reproduciendo la estructura de una casa familiar, cocina, mesa, sillas, cama, muñecos, ropa, etc. sin generar alternativas para que sean los/as chicos/as quienes se apropien de otros tipos de roles, recreando así el juego simbólico sin reducirlo meramente a la estructura familiar- patriarcal.

Con éstos comportamientos sexistas se va subvalorando un sexo sobre otro y se va promoviendo la desigualdad jerárquica entre ellos y ellas, de tal forma las mujeres asumen un papel de subordinación y los hombres un papel dominante, como consecuencia de nuestra cultura patriarcal, pero en este intercambio, al mismo tiempo, se va discriminando a los varones ya que se les excluye de actividades del hogar y se les va identificando con actitudes de autoritarismo y de insensibilidad. Estas acciones traen "...consecuencias negativas para todos los individuos, hombres y mujeres, porque limitan sus posibilidades como personas y les niega determinados comportamientos...". (Subirats, 1999)

Conclusión:

Para que la escuela deje de ser transmisora de desigualdad, es necesario que cambie la cultura que transmite, tanto en su forma escrita y oral, como en los valores, contenidos y prácticas que circulan a través del sistema educativo.

A tal efecto y en nuestra calidad de docentes tendremos que ser capaces de lograr una coeducación: Coeducar no es yuxtaponer en una misma clase a individuos de ambos sexos, ni tampoco es unificar, eliminando las diferencias mediante la presentación de un modelo único. No es uniformizar las mentes de niñas y niños sino que, por el contrario, es enseñar a respetar lo diferente y a disfrutar de la riqueza que ofrece la variedad. (Montserrat, 1993)

La coeducación, la educación no sexista (o con perspectiva de género) puede ser un instrumento vital para el proceso de cambio por un desarrollo con equidad donde las oportunidades iguales aseguren la construcción de una ciudadanía inclusiva, una cultura de solidaridad, de colaboración, de paz, una cultura cuestionadora.

Bibliografía:

Cobo, R., (1995) "El nuevo ideal de feminidad y la familia patriarcal" En *Fundamentos del Patriarcado Moderno*. Jean Jacques Rousseau, ed. Cátedra, Madrid., pp. 205-251.

Conway, J., Bourque, S., Scott, J., (1998) "El Concepto de género", en Marysa Navarro y Catharine Stimpson (comp.) *¿Qué son los estudios de mujeres?*, FCE, Bs. As., pp. 167-178.

Da Silva, T., (2001) "Las relaciones de género y la pedagogía feminista", *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*, Octaedro, Barcelona, pp. 111-119.

Lagarde, M. (1999) *Una mirada en el umbral del milenio*. Heredia: Instituto de Estudios de la Mujer, Universidad Nacional.

Lucini, F. (1993) *Temas transversales y educación en valores*, Alauda Anaya, Madrid.

Mantilla, L (1995) La clasificación de los juegos y su práctica regulada y vigilada en torno al género .Revista .La Tarea .N 8 .México

Millet, K (1975). La política sexual, Aguilar, México. Citado en Rosa Cobo Bedia.

Montserrat, M (1993) "Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela" ICARIA; Barcelona.

Roman, C. (2000) "*Una mirada desde el género en el Nivel Inicial*". Revista de 0 a 5. Pág. 88.

Scott, J (1999) "El genero: una categoría útil para el análisis histórico" en Navarro M. y Stimpson C., (comp.). Sexualidad, Genero y roles sexuales. F.C.E., Bs. As. pp 37-75.

Subirats, M. (1999) "Genero y Escuela" en C Lomas (comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, Diferencia sexual, lenguaje y educación*, Paidós, Madrid.